

Мерашова В.В.

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 23 (282) ГРУДЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 23 (282) грудень 2013

Частина II

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 25 жовтня 2013 року)

Виходить двічі на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор Курило В. С.

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор Савченко С. В.

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор Бур'ян М. С.,

доктор медичних наук, професор Виноградов О. А.,

доктор філологічних наук, професор Галич О. А.,

доктор філологічних наук, професор Глуховцева К. Д.,

доктор педагогічних наук, професор Горошкіна О. М.,

доктор сільськогосподарських наук, професор Конопля М. І.,

доктор філологічних наук, професор Синельникова Л. М.,

доктор педагогічних наук, професор Харченко С. Я.

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор Ваховський Л. Ц.,

доктор педагогічних наук, професор Гавриш Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор Докучаєва В. В.,

доктор педагогічних наук, професор Лобода С. М.,

доктор педагогічних наук, професор Максименко Г. М.,

доктор педагогічних наук, професор Ротерс Т. Т.,

доктор педагогічних наук, професор Сташевська І. О.

доктор педагогічних наук, професор Хриков Є. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чиж О. Н.

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ІСТОРІЯ

1. Грищенко С. В. С. Історія розвитку вітчизняної педагогіки (XX ст.).
2. Кальченко Ю. Історія розвитку вітчизняної педагогіки (XX ст.).
3. Ключан Ю. Історія розвитку вітчизняної педагогіки (XX ст.).
4. Янченко Т. Історія розвитку вітчизняної педагогіки (XX ст.).

ТЕОРЕТИЧНІ

5. Безбородих С. В. Теоретичні основи педагогіки (конкурентна діяльність).
6. Гайдай М. В. Теоретичні основи педагогіки (фактор успішної діяльності).

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

7. Дороних В. В. Теорія педагогіки (роботи в колективі послуг).
8. Жукович-Дороних В. В. Теорія педагогіки (виробництва і студентів (на діяльність)).
9. Заїка І. Ю. Ф. Теорія педагогіки (педагогік у Вітчизні).
10. Каркачова Н. В. Теорія педагогіки (професійного виховного процесу).
11. Колеснікова І. В. Теорія педагогіки (патріотичного виховання).

training "circular training" in the context of preparing students for the first steps of scientific activities in the fields of social health of secondary school pupils. It is emphasized the importance of combining the preparation of teachers to the first steps of research activities in the context of socially healthy students and develop in them an understanding of the importance of this problem in the context of training the country's future. Great importance in the context of the proposed forms of attracting students in scientific activities is given to the inclusion of the work on practical lesson the maximum number of students. Disclosed the algorithm of actions during the lesson when using the form of education "circular training" in a circle passing through these stations, as: the dictionary, statistician, useful information, new scientific achievements, legislative, larets of wisdom.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

ЛОГІКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на «особистісний вимір» усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш результативною, на наш погляд, у цьому плані є *технологія контекстного навчання*.

Провідна проблема контекстного навчання полягає в розв'язанні питання, як *перейти від навчання до праці*, маючи справу не з професійними реаліями, а з їхніми інформаційними, знаковими моделями й формами навчальної діяльності, тобто як перетворити знання з предмету навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. Отже, у межах контекстного навчання розв'язується протиріччя між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності студентів та їхньою майбутньою професією.

У попередніх працях нами було розглянуто методологічні, теоретичні та технологічні аспекти контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів [1; 2; 3]. Важливим результатом аналітичної роботи в зазначених напрямках стало обґрунтування *поліпарадигмального* та *поліпідхідних* підстав контекстного навчання, доведення положень

що провідні педагогічні *рефлексивний парадигма* складають методологічний та *категоріальний та* *терміносистему*, що характеризують *навчання*; термінів, розкривають *сутність* початкових класів контекстного навчання, *концептуальну*, зміст реалізації в системі початкових класів також на процесах *рефлексіогенезу*, сформованості *формування сукупності*. Проте, не зменшуючи значення навчання майбутніх учителів, технологією не можна зв'язати зворотній зв'язок, досягаються, а так само необхідності наукової та практичної підготовки навчання майбутніх учителів.

Різні аспекти контекстного навчання в працях А. Вербицького, концептуальні положення (А. Вербицький); фактори контекстного навчання, використання ідей В. Теніщева); реалізація досвіду та розвитку навчання (І. Тіханчик (Т. Дубовицька, Н.) особистості майбутніх учителів особистісної та професійної мотивації, самоактуалізованої форми контекстного навчання К. Гамбург, О. Ларіонова аспектами контекстного навчання експериментальним шляхом професійної підготовки також із відстеження

що провідні педагогічні парадигми та наукові підходи синтезуються в *рефлексивній парадигмі освіти* та *рефлексивно-контекстному* підході, які складають методологічне підґрунтя дослідження. Поняттєво-категоріальний та термінологічний апарат дослідження впорядковано в *терміносистему*, що складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують *теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання*; термінів, що пов'язані з його *рефлексивною орієнтацією* та розкривають *сутність рефлексивних конструктів* майбутнього вчителя початкових класів; термінів, що характеризують *технологію контекстного навчання*. Розроблена у дослідженні технологія контекстного навчання містить, відповідно до підходів Г. Селека, *концептуальну, змістовну, процесуальну частини* й базується на реалізації в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів організаційних форм навчання контекстного типу, а також на процесах *трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу*, що спрямовані на формування *сукупності рефлексивних конструктів* майбутнього фахівця. Проте, не зменшуючи ваги окресленого доробку, теорія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів з відповідною до неї технологією не може бути повноцінною, якщо в ній не передбачається зворотній зв'язок, а саме: контроль та оцінка результатів, що досягаються, а також їх зіставлення з результатами, що очікуються. Тобто необхідність експериментальної перевірки результативності, наукової та практичної значущості теорії та технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: *концептуальні положення й сутність контекстного навчання* (А. Вербицький); *формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання* (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); *використання ідей інтеграції в контекстному навчанні* (О. Ларіонова, В. Теніщева); *реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні* (І. Тіханкіна); *психологічні основи контекстного навчання* (Т. Дубовицька, Н. Жукова); *формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості* (Ю. Верхова); *пізнавальної та професійної мотивації* (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); *розвиток самоактуалізованої особистості* (Т. Дубовицька); *провідні організаційні форми контекстного навчання* (О. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій зацікавленості різними аспектами контекстного навчання, питання, що пов'язані з експериментальним впровадженням зазначеної технології у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а також із відстеженням отриманих результатів залишаються поза увагою

науковців. Хоча певні аспекти проблеми діагностування результативності контекстного навчання порушуються у студіях А. Вербицького, Т. Дубовицької. Експериментальне дослідження феномену педагогічної рефлексії здійснено в дослідженні І. Стеценко, професійної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів – у працях М. Марусинець.

Метою статті є розкриття логіки експериментального дослідження результативності контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Визначимося відразу з провідними поняттями цієї статті. Як відомо, *експеримент* – це метод пізнання, за допомогою якого в умовах, що контролюються й якими можливо керувати, досліджуються певні явища дійсності. Як одна із форм практики, експеримент виконує *функції критерію істинності* наукового пізнання і є одним з основних методів, як загалом у науці, так, зокрема, і у педагогіці. У межах представленого дослідження експериментальна робота спрямована на доведення потенціалу теорії й технології контекстного навчання, їх практичне впровадження й статистичну перевірку результативності щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. *Результативність* ми розуміємо як ступінь досягнення певної мети; *педагогічну технологію контекстного навчання* як систему функціонування всіх його компонентів, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення у процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів професійної діяльності з метою формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

Об'єкт експериментального дослідження – технологія контекстного навчання.

Предмет експериментального дослідження – формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у процесі технології контекстного навчання.

Гіпотеза експериментального дослідження полягає в передбаченні, що авторська технологія контекстного навчання є результативною щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а також його мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери.

Мета експериментального дослідження полягає у верифікації розвивального та трансформаційного потенціалу технології контекстного навчання стосовно рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

Завдання експериментальної частини дослідження:

- довести результативність технології контекстного навчання в процесі її реального практичного впровадження;
- з'ясувати як змінюється рефлексивна, мотиваційна, смислова, суб'єктна сфери майбутнього вчителя початкових класів на певних етапах відповідних процесів трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а

також рефлексіогенне навчальною діяльністю професійною діяльністю

- експеримент мотиваційної, смислової класів.

Таким чином, *верифікації* будуть і навчання, *модель* р навчання майбутнього складник, що по професійної діяльності контекстного типу, процесами трансформ рефлексіогенезу, см зазначити, що верифікації теоретичних положень с. 102] й розрізняти апелює до фактів, та перевірені положення вагомими є й *пряма*.

Щодо визначення підходи В. Докучаєва включати такі дії дослідження

1. З концепції й її сутність та підлягає
2. На підставі і (педагогічна система)
3. Піддається п
4. Результати п

Беручи до уваги безпосередньому експерименту *теоретично-пошуковий* важливих теоретико-дослідницьких для подальшої еспериментальної

Парадигмально *поліпарадигмальна* зорієнтованої та смисло акмеологічного, системного технологічного, серйозно синтезуються в *рефлексивній*

Провідні положення педагогічне трактування обґрунтованому на синтезом ідей контекстного

також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю;

- експериментально обґрунтувати рефлексивну детермінованість мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Таким чином, є очевидним, що у процесі експериментальної роботи *верифікації* будуть підлягати провідні *положення теорії* контекстного навчання, *модель* рефлексивних конструктів, *технологія* контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її *змістовний* складник, що пов'язаний з інтеріорізацією досвіду майбутньої професійної діяльності та організаційними формами навчання контекстного типу, а також *процесуальний* складник, що представлений процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу. При цьому доречно зазначити, що *верифікацією* будемо вважати „перевірку істинності теоретичних положень, установлення вірогідності дослідним шляхом” [4, с. 102] й розрізняти *пряму* верифікацію, тобто ту, що безпосередньо апелює до фактів, та *опосередковану*, що виходить до них через інші перевірені положення [5, с. 221]. Втім у межах нашого дослідження вагомими є й *пряма*, й *опосередкована верифікація*.

Щодо визначення логіки зазначеного процесу ми спираємося на підходи В. Докучаєвої стосовно того, що верифікація концепції має включати такі дії дослідника:

1. З концепції виокремлюються ключові положення, що відбивають її сутність та підлягають перенесенню до сфери емпіричних даних.
2. На підставі цих положень будується певний педагогічний об'єкт (педагогічна система, модель тощо).
3. Піддається перевірці ефективність функціонування об'єкта.
4. Результати перевірки поширюються на всю концепцію [6, с. 366].

Беручи до уваги окреслені етапи верифікації, є логічним, що безпосередньому експериментальному дослідженню передував *підготовчий теоретично-пошуковий етап*, у межах якого нами була обґрунтована низка важливих теоретико-методологічних положень, що стали узasadнюючими для подальшої експериментальної роботи. Наведемо їх.

Парадигмально-категоріальний простір дослідження складає *поліпарадигмальна* та *поліпідхідна цілісність* когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, технологічного, середовищного та задачного наукових підходів, що синтезуються в *рефлексивній парадигмі освіти*.

Провідні положення рефлексивної парадигми освіти, а також педагогічне трактування феномену «контекст» відбиваються в обґрунтованому нами *рефлексивно-контекстному підході*, що є синтезом ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти,

й пов'язаний з орієнтацією професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності.

Основним феноменом дослідження є поняття *«контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів»*, що є освітньою системою, у якій моделюється предметний та соціальний контекст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника.

Метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, складниками якої є *самостійний рефлексивний конструкт*, а саме, *рефлексивна компетентність*, а також *рефлексивно детерміновані конструкти*, якими є *мотиваційна, смислова, суб'єктна сфера майбутнього фахівця*. Окреслені *результативно-цільові орієнтири* технології контекстного навчання представлені в дослідженні у формі концептуальної, прогностичної, схематичної, інтегрованої, структурно-компонентної моделі рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

Важливе місце в теоретичному опрацюванні проблеми належить розробці критеріального підґрунтя визначення сформованості рефлексивних конструктів майбутнього фахівця як результату контекстного навчання. При цьому ми ґрунтувались на трактуванні *критерія* як ознаки, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, а *показника* – як компоненту критерію, що характеризує типові особливості та сутність, якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання. Нижче ми їх надаємо у табличній формі (таблиця 1).

Отже, ми довели, що *критеріями сформованості* зазначених конструктів визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний; загально-мотиваційний, смисловий, суб'єктний критерії. Відповідно до цих критеріїв *показниками* є: мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії; система рефлексивних знань та рефлексивних умінь; пізнавальні мотиви, професійні мотиви; смислова установка, смислова диспозиція, особистісні цінності; суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація.

Критерії, показники рефлексивних конструктів

Рефлексивні конструкти	
Рефлексивна компетентність	М
Мотиваційна сфера	З
Смислова	С
Суб'єктна сфера	С

Наступною про зазначеним критеріями виконують діагностичного інструментів ідей контекстного навчання відповідно до соціального контексту

Таблиця 1

Критерії, показники та методики вимірювання сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів

Рефлексивні конструкти	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	Мотиви рефлексії; установка до рефлексивної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії	Визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашніковою); „Оцінка здатності до саморозвитку, самооцінки” (за В. Андреевою); методика „Хто Я?” (за І. Бочкарьовою); розв’язання анаграм (за А. Заком); методика А. Карпова
	Когнітивний	Система рефлексивних знань	
	Операційно-діяльнісний	Система рефлексивних умінь	
Мотиваційна сфера	„Загальний мотиваційний синдром”	Пізнавальний мотиваційний синдром”, „професійний мотиваційний синдром”	Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої); тест-опитувальник (ВЗНП)
Смислова	Смисловий	Смислова установка; смислова диспозиція; особистісні цінності	Опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна; методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим); методика ЦТО; САТ; тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв)
Суб’єктна сфера	Суб’єктний	Суб’єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб’єктний досвід, здатність до рефлексії; антиципація	Тест „Діагностика особистісної креативності” Є. Туніка; діагностика парціальних позицій інтернальності – екстернальності особистості” (Є. Бажин, О. Голикіна, А. Еткінд); методика визначення ініціативності А. Шмельова.

Наступною проблемою підготовчого етапу став добір відповідних зазначеним критеріям та показникам надійних та валідних методик, що виконують діагностичні функції. Є характерним, що при розробці діагностичного інструментарію (дивись таблицю 1) ми ґрунтувалися на ідеях контекстного підходу, тобто діагностичні методики компонувались відповідно до соціального й предметного контексту майбутньої професії.

Зауважимо, що до діагностичного інструментарію, крім зазначених у таблиці методик, увійшли такі завдання, як написання педагогічного твору-роздуму: «Що мене приваблює в моїй майбутній педагогічній професії?», аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), результати яких оброблялись у засіб контент-аналізу.

Є важливим, що розробку комплексної діагностичної методики ми здійснювали насамперед з урахуванням вимог, що висуваються до діагностичного інструментарію експериментального дослідження й полягають у такому:

- діагностичний комплекс має включати добірки завдань, адекватних реальному педагогічному процесу освітнього закладу;
- цей комплекс має бути інструментований у логіці цілей та послідовності розв'язання всієї ієрархії педагогічних завдань, зумовленої реальним процесом освітнього закладу (з вичленуванням, за необхідності, певних груп завдань функціонального класу – гностичних, конструктивних тощо);
- застосування діагностичного комплексу завдань має відбуватися в умовах, якнайбільше наближених до ситуацій природного педагогічного процесу освітнього закладу (як-от: проблемність; рухливість усіх компонентів; варіативність; комплексність; поліморфність; паралельна розгалуженість цілей тощо) й реальної педагогічної праці;
- комплексна діагностична методика має вирізнятися конструктивністю, придатністю до різних умов (ВНЗ, школа, ДЗО тощо) й припускати можливість заміни одних її елементів іншими;
- діагностичний комплекс має припускати застосування математичних методів аналізу;
- цей комплекс має включати систему еталонних зразків для ідентифікації результатів розв'язання [7, с. 17 – 20].

Таким чином, у межах *підготовчого теоретично-пошукового етапу* (2007 – 2009) було здійснено обґрунтування основних теоретико-методологічних засад дослідження, з'ясована критеріальна база, визначено провідні напрями та об'єкти верифікації, розроблено діагностичний інструментарій дослідження.

Безпосереднє експериментальне дослідження, підпорядковане цілям верифікації результативності технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, зводилося до такої логічної схеми:

1) констатувати на діагностичній основі рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів; рефлексивної компетентності

2) здійснити експериментально-формульальний вплив у засіб впровадження у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів технології контекстного навчання;

3) показати підставі порівня діагностики рівня етапах трансформ рефлексіогенезу, впровадження технології навчальної діяльності навчально-професійної діяльності

Беручи до уваги експериментально аналітичний, при обумовлює необхідність формульальної роботи навчання відбувається зрозуміло, що її під моніторингу.

Таким чином діагностичного м вчителя початкових етапу реалізації навчальної діяльності навчання й був адаптивно-технологічної сформованості ре з'ясування якісних саме: трансформації смислогенезу, су контекстного навчання

У межах наступної поточної діагностики отримані результати впровадження технології квазіпрофесійною діяльності. Метою цього етапу рефлексивних конструктів засобом порівняння моніторингу, визначення пов'язані з розвитком. Отже, цей етап був технологічний (2010-2011)

Процес подальшого пов'язаний із закріпленням результатів, що досягнуті моніторингу засобом експерименту був

3) показати динаміку розвитку рефлексивних конструктів на підставі порівняння сумарних показників, здобутих у процесі діагностики рівня сформованості рефлексивних конструктів на різних етапах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, що відповідають певним етапам впровадження технології контекстного навчання й співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю.

Беручи до відома окреслену схему, є логічним, наступний етап експериментального дослідження визначити як *діагностико-аналітичний*, проте специфіка феномену контекстного навчання обумовлює необхідність паралельного проведення й *діагностичної*, й *формувальної* роботи. Оскільки впровадження технології контекстного навчання відбувається протягом усього терміну навчання у ВНЗ й зрозуміло, що її поетапна реалізація потребує постійного діагностичного моніторингу.

Таким чином, *первинне обстеження*, здійснюване в межах діагностичного моніторингу рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, приходилося за часом на початок *першого етапу* реалізації *технології контекстного навчання*, що співпадав з навчальною діяльністю академічного типу й з *семіотичною моделлю навчання* й був нами визначений як етап *вхідної діагностики* та *адаптивно-технологічний* та переслідував таку мету: діагностика рівня сформованості рефлексивних конструктів студентів-першокурсників; з'ясування якісних показників першого етапу динамічних процесів, а саме: трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу; первинна адаптація до технології контекстного навчання (2009 – 2010 н. р.).

У межах наступного етапу експериментальної роботи проводилась *поточна діагностика* рівня сформованості рефлексивних конструктів, отримані результати зіставлялися з первинними. Відбувалося подальше впровадження технології контекстного навчання, що співпадало з квазіпрофесійною діяльністю та з імітаційними навчальними моделями. Метою цього етапу було наступне: з'ясування динаміки формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів засобом порівняння результатів їх первинного й проміжного моніторингу, визначення якісних змін у динамічних процесах, що пов'язані з розвитком та трансформацією рефлексивних конструктів. Отже, цей етап був визначений як *поточно-діагностичний* та *імітаційно-технологічний* (2010 – 2012 н. р.).

Процес подальшого експериментального дослідження був пов'язаний із *заключною діагностикою* та *аналітичною обробкою* результатів, що були отримані на всіх етапах діагностичного моніторингу засобом їх зіставлення. Метою *заключного етапу* експерименту було осмислення цілісної динаміки сформованості

рефлексивних конструктів, подальше впровадження технології контекстного навчання, що відповідало навчально-професійній діяльності та соціальним навчальним моделям, верифікація результативності технології контекстного навчання щодо процесу формування рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця. Тобто, є доцільним визначити заключний етап експериментальної роботи як *діагностико-аналітичний та професійно-технологічний* (2012 – 2013 н. р.).

Таким чином, у представленій статті розкрито науковий та діагностичний інструментарій експериментального дослідження, з'ясовано напрями та об'єкти верифікації результативності теорії та технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, визначено етапи експериментальної роботи, що відбивають логіку діагностичного моніторингу рівня сформованості рефлексивних конструктів, а також специфіку процесу впровадження технології контекстного навчання. Проте, у форматі цієї статті не ми не мали можливості розкрити всі аспекти експериментальної частини дослідження. Подальшої розробки потребує питання щодо аналізу вибіркової сукупності студентів, що брали участь у експериментальному дослідженні, а також презентація результатів статистичної обробки матеріалів експериментальної роботи.

Список використаної літератури

1. Желанова В. В. Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 15 (226), ч. 2 : Педагогічні науки. – С. 262–272.
2. Желанова В. В. Концептуальне підґрунтя терміносистеми контекстного навчання / В.В. Желанова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Вип LIX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С.297 – 306.
3. Желанова В. В. Теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012. – № 22 (257). – С. 239 – 249.
4. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 624 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
6. Докучаева В. В. Теоретико-методологичні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаева Виктория Викторовна. – Луганск, 2007. – 481 с.
7. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Осипова Елена Константиновна. – М., 1988. – 302 с.

Желанова В.
результативності
учителів початков

У статті
експериментально
потенціалу теорії
впровадження
рефлексивних ко
З'ясовано об'єкти
показників сфор
вчителя початков
визначення рівн
мотиваційної, см

Ключові слова
контекстного на
діагностичний інст
конструктів.

Желанова В.
результативності
учителів начальн

В статті
експериментально
потенціала теорії
практического вне
формирования реф
классов. Определе
критериев и показ
учителя начальн
инструментарий
рефлексивной комп
сферы.

Ключевые слова
технология конте
исследования, д
сформированности

Zhelanova V.
context of training f

This article de
research aimed at po
learning, their practi
terms of the formati
teacher. Defined obje
criteria and indicator

Желанова В. В. Логіка експериментального дослідження результативності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів

У статті розглянуто науковий інструментарій та логіку експериментального дослідження, спрямованого на доведення потенціалу теорії й технології контекстного навчання, їх практичне впровадження й верифікацію результативності щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. З'ясовано об'єкти та напрями верифікації. Відповідно до критеріїв та показників сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів надано діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери.

Ключові слова: етапи експерименту, результативність, технологія контекстного навчання, верифікація результатів дослідження, діагностичний інструментарій визначення сформованості рефлексивних конструктів.

Желанова В. В. Логика экспериментального исследования результативности технологии контекстного обучения будущих учителей начальных классов

В статье рассмотрен научный инструментарий и логика экспериментального исследования, направленного на обоснование потенциала теории и технологии контекстного обучения, их практического внедрения и верификацию результативности в плане формирования рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов. Определены объекты и направления верификации. Согласно критериев и показателей сформированности рефлексивных конструктов учителя начальных классов предоставлено диагностический инструментарий для определения уровня сформированности рефлексивной компетентности, мотивационной, смысловой, субъектной сферы.

Ключевые слова: этапы эксперимента, результативность, технология контекстного обучения, верификация результатов исследования, диагностический инструментарий определения сформированности рефлексивных конструктов.

Zhelanova V. Logic experimental study of the impact of technology context of training for primary school teachers

This article describes the scientific tools and logic of experimental research aimed at potential justification theory and technology of contextual learning, their practical implementation and statistical test performance in terms of the formation of reflective constructs a future elementary school teacher. Defined objects, and the direction of verification. According to the criteria and indicators of formation of reflective constructs a primary school

teacher provided a diagnostic tool to determine the level of formation of reflective competence, motivation, meaning, of subject areas. Based on the logic of the diagnostic monitoring the level of formation of reflective competence, motivation, sense, subject- areas of future primary school teacher, and tokozh implementation in the training process technology contextual learning, identified the stages of the experimental work. These stages are defined as preparatory, theoretical and exploratory, stage of primary diagnosis, adaptive technology, the currently-diagnostic, simulation and technology, diagnostic and analytical, professional and technological stage. The article deals with the logic of scientific instruments and experimental studies aimed at proving the potential of the theory and technology of contextual learning, their practical implementation and verification of statistical rezultatyvnostii to form reflective constructs future primary school teacher. It was found objects and areas of verification.

Key words: stages of the experiment, the effectiveness of the technology context of training, the verification of the results of the study, the diagnostic tools determination of formation of reflective constructs.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК [378.147:316.28]:330

А. Ю. Рижкова

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ ВНЗ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

З часів проголошення своєї незалежності українська система освіти зазнала багато структурних та системних змін. У травні 2005 року Україна підписала Болонську декларацію, яка у свою чергу призвела до змін у навчанні в системі вищої освіти: українські вищі навчальні заклади працюють за кредитно-модульною системою навчання, значний змін зазнав і зміст вищої освіти, навчальні плани, робочі програми, тощо. Все це потребує змін не лише у процесі підготовки фахівців, але й змін до підготовки методичної роботи кафедр. Інформаційний вплив та сучасні темпи приросту обсягу навчальної інформації, збільшення вимог до випускника при збереженні термінів навчання вимагають викладачів використовувати нові підходи до організації навчання. Одним з таких підходів і є інтенсифікація навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виконання правил та вимог кредитно-модульної системи вивчається різними українськими та закордонними вченими (Ван дер Венде М. К.